

Ensino-Aprendizagem da criança com TEA, o papel da escola e do professor - uma pesquisa luso-brasileira¹

Teaching-learning of children with ASD, the role of the school and the teacher - a portuguese-brazilian research study

Raquel da Silva Rosas²
Aline Murielle Lussolli³

RESUMO

Este estudo tem como objetivo conhecer as características e dificuldades no processo de aprendizagem da criança autista, bem como levantar as metodologias de ensino-aprendizagem facilitadoras voltadas para o contexto inclusivo educacional e/ou familiar. Pretende-se também compreender a importância da capacitação do professor em relação às diversas expressões do TEA e quanto a efetiva utilização dos recursos e ferramentas disponíveis. Trata-se de uma pesquisa teórica, tomando-se como base livros especializados, artigos científicos e outros materiais de nacionalidade brasileira e portuguesa, escritos em português e indexados em sites reconhecidamente científicos. Constatou-se que o conhecimento do TEA e de suas especificidades permite aproveitar as potencialidades de cada criança, estimulando o aprendizado, e que os modelos facilitadores podem ser utilizados como recurso na promoção do desenvolvimento global da criança. Assim, a aprendizagem é possível por meio da inclusão que traz vantagens para todas as crianças na medida em que as tornam mais sensíveis, respeitadoras, e aprendem a crescer, cooperando e respeitando as diferenças.

Palavras-Chave: Autismo. Educação. Ensino. Inclusão escolar. Professores.

ABSTRACT

This study aims to make the characteristics and difficulties in the learning process of the autistic child known, as well as to raise the teaching-learning methodologies that are geared towards the inclusive educational and/or family context. This study also intends to understand the importance of teacher training concerning the various expressions of ASD and the effective use of tools and resources available. This a theoretical research study, based on specialized books, scientific articles, and other materials of Brazilian and Portuguese nationality, written in Portuguese, and indexed on recognized scientific sites. This study found that the knowledge of ASD and its specificities allows you to take advantage of each child's potential, stimulating the child's learning and that the intervention models can be used as a facilitating resource in promoting the child's global development. Thus, learning is possible through inclusion, which brings benefits to all children as it makes them more sensitive, respectful towards others, cooperative, and respectful of differences.

Keywords: autism, education, teaching, school inclusion, teachers

¹ Este artigo é resultado de pesquisa teórica elaborada para atender os requisitos de aprovação na disciplina "Avaliação da Qualidade dos Contextos Educativos", durante intercâmbio acadêmico do curso de Psicologia, na Universidade do Porto, em Portugal, em 2019.

² Raquel da Silva Rosas, graduanda do curso de Psicologia, Universidade Veiga de Almeida (UVA) – Campus Cabo Frio, e-mail: rakrosas@hotmail.com

³ Aline Murielle Lussolli, graduanda do curso de Psicologia, Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE), e-mail: alinemurielle.lussolli@gmail.com

Introdução

O Autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento global da criança, dando um aspecto particular à sua forma de perceber, compreender o mundo que a rodeia e com ele interagir. Isso traz algumas dificuldades para seu aprendizado formal e para uma integração satisfatória em diferentes contextos sociais. No presente texto, vamos nos debruçar sobre as possibilidades e os recursos existentes para que essa inclusão seja concretizada nos espaços de aprendizagem formal, fazendo um paralelo sobre como esse tema é abordado em Portugal e no Brasil.

A *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) foi um importante marco na luta pelos direitos de inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais. Ela afirma que a formação apropriada de todos educadores é um fator de suma importância para o êxito do processo de inclusão, tirando com isso, a exclusividade do professor de educação especial. Propõe ainda que os professores devam, já na formação inicial, receber orientação para a compreensão da inclusão, ser capacitados a adaptarem os componentes curriculares, aprender sobre avaliação das necessidades especiais, fazer uso das tecnologias para o desenvolvimento do aluno, personalização dos métodos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas.

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (PORTUGAL, 2018), emitido

pela Presidência do conselho de ministros, foi apresentado como resposta às necessidades emergentes no contexto português. Este instrumento legal veio para:

[...] concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (p. 2918).

A garantia legal é essencial para que a inclusão aconteça, porém isso não é suficiente para garantir a inclusão escolar da criança com TEA, pelo fato de que, mais do que um conjunto fixo de características, esse transtorno manifesta-se através de várias combinações possíveis de sintomas em graus de maior ou de menor intensidade (PEREIRA, 2008), demandando um olhar especializado dos educadores e cuidadores de uma forma geral.

No Brasil, há uma extensa legislação que zela pela educação inclusiva e assegura o acesso à educação regular para alunos autistas. Sobre isso, destaca-se a Constituição (BRASIL, 1988), que no art. 208, Inciso III, afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A Lei n.º 10.172/01, o Decreto n.º 6.094/07 e a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (GRIBOSKI, 2008) vem para reforçar a inclusão dos alunos deficientes nas salas de aula regulares e públicas. O Decreto nº 7.611/11 determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. O Plano Nacional da Educação, especificamente a Meta 4, pretende:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a **garantia de sistema educacional inclusivo**, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014, p. 11, grifo do autor).

Apesar de todo amparo legal, em âmbito global, incluindo os contextos português e brasileiro, nem todas as crianças com TEA têm seu desenvolvimento plenamente garantido pela realidade das salas de aula do ensino regular, sendo, para isso, necessária a preparação específica dos professores, assim como do ambiente educacional de forma a atender as subjetividades desses alunos no cotidiano escolar.

O conhecimento do TEA e suas especificidades permite que a família e a escola reconheçam as potencialidades de cada criança, estimulando seu aprendizado. Alguns modelos de apoio psicodagógico como o TEACCH, o DIR e o ABBA, entre outros, que serão

explorados ao longo deste texto, foram desenvolvidos para atuar como uma ferramenta facilitadora nesse processo de aprendizagem, funcionando como importante recurso para a promoção do desenvolvimento da criança. Em suma, o principal articulador das intervenções no cotidiano escolar, o professor, precisa estar equipado com essas ferramentas, além de receber uma formação adequada e pertinente aos desafios que devem ser superados no decorrer de um trabalho bem sucedido.

Transtorno do Espectro do Autismo

Definições

O termo Autismo origina-se da palavra grega *Autos* que significa Próprio/Eu e *Ismo* que traduz uma orientação ou um estado de espírito de alguém que se encontra, principalmente, envolvido em si próprio (MARQUES, 2000).

Considerando-se que o quadro de autismo pode variar, o uso do termo ‘espectro do autismo’ abrange uma gama mais variada de manifestações do comportamento do mesmo distúrbio. Frith (1989 apud PEREIRA, 1996) resume o autismo como uma perturbação do desenvolvimento que afeta qualitativamente as interações sociais recíprocas, a comunicação não-verbal e a verbal, a atividade imaginativa e se expressa através de um repertório restrito de atividades e interesses. Nielsen (1999) afirma que esse transtorno constitui um problema neurológico que se caracteriza por um decréscimo da comunicação e das interações sociais. Correia (2007)

define, também, o autismo como um problema neurológico que afeta a percepção, o pensamento e a atenção, traduzindo-se em uma desordem desenvolvimental vitalícia que se manifesta inicialmente por volta dos três primeiros anos de vida.

Segundo a última edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V* (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013), o Transtorno do Espectro do Autismo, ou TEA, é uma síndrome neuro-comportamental com origem em perturbações do sistema nervoso central que afeta o desenvolvimento da criança. O diagnóstico é realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, seguindo critérios diagnósticos presentes no *DSM-V*, da APA e/ou *CID-10*, da OMS. Ambos os manuais reconhecem o transtorno como um espectro, envolvendo distribuição sintomática diversa, em menor ou maior intensidade.

Ainda no *DMS-IV* (2003), eram considerados 3 grupos de critérios para o diagnóstico: 1) Perturbações na Comunicação; 2) Perturbações na Interação Social Recíproca e; 3) Interesses restritos e comportamentos repetitivos. No *DSM-V* (2013), porém, passa-se a utilizar o termo 'Transtorno do Espectro Autista', que inclui uma série de quadros e apresentações, e há 2 grupos de critérios para o diagnóstico: 1) Deficits persistentes na comunicação social e na interação social, em contextos múltiplos e; 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas devem estar

presentes desde o início da infância e limitar o dia-a-dia do indivíduo. O diagnóstico de TEA passou a englobar transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

Características e aprendizagem da criança com TEA

O TEA consiste em um transtorno severo do neurodesenvolvimento e manifesta-se através de dificuldades muito específicas da comunicação e da interação, associadas a dificuldades em utilizar a imaginação, em aceitar alterações de rotinas e à exibição de comportamentos estereotipados e restritos. Essas perturbações implicam um déficit na flexibilidade de pensamento e, em particular, o contato e a comunicação do indivíduo com o meio (FERREIRA, 2011).

O sujeito apresenta-se com um modo particular de pensar, funcionar e compreender a realidade, segundo Pereira (2008). Em suma, a criança com TEA apresenta dificuldades de: compreender e responder de forma adequada às diferentes situações do meio ambiente; selecionar e processar informação pertinente; e responder a estímulos sensoriais (hipo ou hipersensibilidade).

O autismo pode manifestar-se em crianças com o nível intelectual elevado e, muitas vezes, superdotadas, que dedicam-se com fixação a seus

objetivos, obtendo, muitas vezes, sucesso em suas áreas de atuação acadêmica ou profissional, necessitando apenas de ajuda para sua adaptação a nível das interações sociais. Por outro lado, alguns indivíduos poderão apresentar significativas dificuldades na aprendizagem, exigindo apoio nas atividades mais básicas do cotidiano (PEREIRA, 2008).

Os pais começam a preocupar-se quando as crianças autistas, na fase inicial do desenvolvimento da linguagem, apresentam algum atraso na comunicação verbal ou não-verbal. A típica demonstração de carinho ou solicitação de afeto próprios dessa fase do desenvolvimento costumam estar ausentes nos autistas, assim como a evidência das emoções através da expressão facial e o anseio pelo contato físico de seus pais (CAVALCANTE, 2009).

Um dos problemas causados pelas dificuldades de interação do autista diz respeito a um baixo nível de empatia e consciência do outro, que em muitos casos é responsável pela incapacidade de imitação, seguida da dificuldade de se colocar no lugar e compreender fatos a partir da perspectiva da outra pessoa. Quanto às dificuldades no uso da imaginação pode-se relacionar, segundo Mello (2004, p. 21-22), ao fato de que a “rigidez e inflexibilidade se estende às várias áreas do pensamento, linguagem e comportamento da criança. Isso pode ser exemplificado por comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da linguagem, falta de aceitação das mudanças e dificuldades em

processos criativos”. Cavalcante (2009, p.158) ainda acrescenta que:

O autista não interpreta o sentido oculto das palavras ou frases como, por exemplo, as de duplo sentido, piadas, indiretas, paráfrases, sarcasmo. Brincadeiras de faz-deconta estão ausentes nessas pessoas, apresentam uma forma de exploração peculiar de objetos e brinquedos, podem passar horas explorando a textura de um brinquedo. Possuem uma necessidade de manter seu espaço imutável, uma simples mudança no ambiente ao qual está habituado, pode ser motivo para muitas horas de choro ou comportamentos inadequados como irritabilidade e agressividade.

Além das questões supracitadas, incluem-se alterações de processamento sensorial, capacidade de atenção, sequencialização, motivação, resolução de problemas, memorização, cognição social e linguagem. O conhecimento dessas particularidades tem permitido reconhecer e ajustar os fatores condicionantes da aprendizagem (PEREIRA, 2008). Identificar estas características é reconhecer que os alunos com TEA necessitam de respostas educativas diferenciadas que, sustentadas pelas potencialidades, proporcionem a estimulação para a aprendizagem e ajudem a compensar as dificuldades.

Para Moura (1993), é no contexto das relações sociais que emergem a linguagem, o desenvolvimento cognitivo, o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Enfatiza-se que uma inclusão escolar bem-sucedida pode proporcionar oportunidades de convivência, constituindo-se a escola

num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

O papel da família

Atualmente é reconhecido que a participação e colaboração dos pais no processo educativo/terapêutico das crianças com necessidades educativas especiais tem um papel crucial para o seu desenvolvimento. A família experimenta sucessivas adaptações, constantes e contínuas, que podem ter de acontecer diariamente e ao longo da vida, desgastando e perturbando quem as vivencia (MARQUES, 2000).

A imprecisão das características das crianças com TEA, no que se refere aos aspectos físicos, faz com que as competências e as emoções das famílias sejam subavaliadas ou mal interpretadas por aqueles que não conhecem esta condição. Os pais destas crianças têm consciência das dificuldades sentidas e dos problemas que têm de enfrentar. Eles desempenham um papel indispensável na ajuda à criança e, por esse motivo, é importante que se percebam desde cedo da importância do seu papel no processo de intervenção (FERREIRA, 2011).

As crianças insistem na manutenção das rotinas, experienciando acessos de raiva quando conduzidas numa direção que se desvie daquela com que estão familiarizadas (SOUSA; SANTOS, 2005). Os pais podem encorajar a criança a comunicar-se espontaneamente, criando situações que provoquem a necessidade de

comunicação. Cada membro da família pode expressar suas próprias preocupações, desejos, percepções, necessidades e criar momentos para que a criança sinta a necessidade de pedir aquilo que precisa. A utilização de gestos e de expressão facial é crucial para o desenvolvimento da linguagem, e a calma e a criatividade devem estar sempre presentes durante esses momentos com as crianças.

Modelos de apoio psicopedagógico

Modelo TEACCH

O Ministério da Educação Português, no manual *Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo* (PEREIRA, 2008), indica um conjunto de diretrizes e princípios para o ensino estruturado - seguindo modelo *TEACCH* - que baseia-se na organização do espaço, gestão do tempo, materiais e atividades, promovendo, assim, uma organização que permite facilitar os processos de aprendizagem e de autonomia das pessoas com TEA, diminuindo a ocorrência de problemas de comportamento. Através do ensino estruturado proposto, é possível fornecer uma informação clara e objetiva das rotinas, manter um ambiente calmo e previsível, atender à sensibilidade do aluno aos estímulos sensoriais, propor tarefas diárias que o aluno seja capaz de realizar, promovendo a autonomia.

O Ministério da Educação Brasileiro, por meio do livro *Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades*

Acentuadas de Aprendizagem – Autismo (MONTE; SANTOS, 2003), elaborou diversas recomendações para auxiliar a inclusão das crianças autistas nas escolas de ensino regular. Tais recomendações afirmam que a inclusão escolar de crianças autistas deve ser realizada de modo criterioso e bem orientado, o que pode variar de acordo com as possibilidades individuais de cada aluno e que, para que a inclusão na escola regular tenha sucesso, é indispensável contar com salas de apoio e professores especializados. Também há a indicação do modelo *TEACCH* como ferramenta facilitadora indispensável neste processo.

Para se atender às peculiaridades da maneira de pensar e aprender de cada aluno e permitir ao docente dispor de estratégias mais adequadas para responder às necessidades de cada um, é necessário manter um modelo suficientemente flexível. Na perspectiva educacional do modelo *TEACCH*, está o ensino de habilidades sociais, de comunicação, organização. Esse modelo centra-se nas potencialidades das crianças/jovens com Transtorno do espectro do Autismo, no processamento visual, na memorização de rotinas funcionais e interesses especiais, podendo ser adaptado a necessidades individuais e a diferentes formas de funcionamento (GONÇALVES, 2011). Os principais pilares propostos pelo *TEACCH* são:

•Estrutura física: É importante que a estrutura física e apresentação dos espaços sejam visualmente claros e bem definidos, com delimitações que permitam ao aluno obter a informação sobre o que é esperado e o que será

realizado em cada um dos espaços, para que, com isso, possa se organizar o mais autonomamente possível. A estrutura física deve ser organizada de maneira a minimizar ambiguidades.

•Organização do tempo: O horário organiza o tempo e, simultaneamente, fornece um suporte eficaz para a comunicação e para a interiorização de conceitos. É, também, uma forma de fornecer ao aluno a noção de sequência, indicando-lhe o que irá realizar ao longo do dia, ajudando-o na antecipação e na previsão de atividades. Como resultado, consegue-se compensar a dificuldade que manifesta em sequenciar e em se manter organizado, diminuindo a ansiedade e os comportamentos disruptivos, aumentando a flexibilidade e a capacidade de aceitação da alteração à rotina. O auxílio visual, por meio de ilustrações e/ou cartões das atividades a serem realizadas e sua sequência é um grande facilitador.

•Organização dos espaços e atividades: Existência de área de transição, área de aprender, área de reunião, área de trabalhar em grupo, área de brincar e área de computador. Além disso, o manual de ensino estruturado faz indicações a respeito dos usos e atividades a serem desenvolvidas em cada uma das áreas, o que não será objeto de aprofundamento deste trabalho.

A criação de situações de ensino-aprendizagem bem estruturadas minimiza as dificuldades de organização e resistência à mudanças típicas do TEA, proporcionando segurança, confiança e ajuda no

processo de desenvolvimento da criança.

Modelo DIR e abordagem FLOORTIME

O modelo *DIR* - baseado no Desenvolvimento, nas Diferenças Individuais e na Relação - é uma proposta de intervenção que tem sido desenvolvido no campo das crianças com dificuldades de socialização e tem mostrado resultados otimistas. No início dos anos 1990, o psiquiatra infantil Dr. Greenspan observou a necessidade de uma mudança de paradigma da forma como as crianças com necessidades especiais eram avaliadas em relação ao seu desenvolvimento e processo terapêutico. Para isso, o Dr. Greenspan afirmou que “as crianças com transtorno de desenvolvimento, independentemente do diagnóstico, têm um perfil único, de forças e fraquezas, relações familiares e possibilidade de desenvolvimento de habilidades funcionais; tal perfil é que deve direcionar o tratamento” (RIBEIRO; CARDOSO, 2014, p.401).

É preciso compreender que o desenvolvimento das crianças abrange diferentes áreas num processo evolutivo, o que abre possibilidade para interação social intencional, através de demonstrações de afeto, emoções e relato de dificuldades e pensamentos. Também há que se enfatizar a necessidade de uma equipe multidisciplinar para tratar as crianças de maneira integral, ou seja, diversas especialidades profissionais em cooperação com as famílias, pois os pais

são os indivíduos que melhor conhecem seus filhos, convivendo com eles diariamente e dando oportunidade para a intervenção intensiva, em casa.

O modelo *DIR* pode ser conceituado como uma pirâmide, em que os componentes são construídos uns sobre os outros. Na base, encontra-se a proteção, segurança e afeto, fornecidos pela família, o suporte para relacionamentos interpessoais e os padrões familiares que as crianças necessitam para seu desenvolvimento. No segundo nível, estão os relacionamentos contínuos e consistentes, necessários para desenvolver competências emocionais e cognitivas. E no terceiro nível da pirâmide se encontram as abordagens e ferramentas que devem ser utilizadas com as crianças pelos terapeutas e, principalmente, pelos pais, em casa, visto o tempo que passam com ela. Nesse nível, encontra-se a abordagem *Floortime*, cuja tradução literal é ‘hora do chão’, em que se busca encorajar a iniciativa e autonomia da criança através de atividades que ocorrem ao mesmo nível da criança. Por isso, o *Floortime* pode ser desenvolvido a toda hora, em todo lugar. Ele pode ser realizado no carro, através de músicas e jogos sonoros; pode ser realizado no banho com brinquedos na água; no quintal, no supermercado, enfim, em diversos contextos (RIBEIRO; CARDOSO, 2014).

A abordagem *Floortime* encontra-se como principal estratégia dentro do modelo *DIR*, que objetiva sistematizar uma brincadeira intencional, mas não impositiva, com a criança e proporcionar a progressão

dela sobre as etapas do desenvolvimento através de contato “olho a olho” entre criança e adulto. Em suma, seus princípios básicos são:

- Seguir a atividade da criança;
- Entrar na sua atividade e apoiar as suas intenções, tendo sempre em conta as diferenças individuais e os estágios do desenvolvimento emocional da criança;
- Através da expressão afetiva e das ações, levar a criança a envolver-se e a interagir;
- Abrir e fechar ciclos de comunicação (comunicação recíproca), utilizando estratégias como o “jogo obstrutivo”;
- Alargar a gama de experiências interativas da criança através do jogo;
- Alargar a gama de competências motoras e de processamento sensorial;
- Adaptar as intervenções às diferenças individuais de processamento auditivo e visuo-espacial, planeamento motor e modulação sensorial.
- Tentar mobilizar em simultâneo e avançar por níveis funcionais de desenvolvimento emocional. (CALDEIRA DA SILVA; EIRA; POMBO; SILVA; SILVA, MARTINS; SANTOS; BRAVO; RONCON, 2003)

A intervenção através do *Floortime* procura proporcionar a criança capacidade de se ver como interativa, portadora de identidade e lugar social e de capacidades cognitivas desenvolvidas a partir de sua própria intenção, ou seja, fazer com

que ela passe a se ver como um ser intencional que é capaz de, por meio da vontade própria, estabelecer contatos sociais. Em seguida, objetiva-se progredir por seis fases funcionais e emocionais: Autorregulação e Atenção compartilhada; Interesse no mundo; Relacionamento; Comunicação recíproca intencional; Resolução de problemas de comunicação complexos; Criação e Elaboração de símbolos/ideias; Construção de pontes entre os símbolos/ideias (RIBEIRO; CARDOSO, 2014).

Modelo ABA

A metodologia *ABA - Applied Behavior Analysis* - consiste na aplicação de princípios da análise comportamental e de dados obtidos em estudos experimentais com o objetivo de modificar comportamentos. O modelo *ABA* atende tanto a manutenção e utilização da habilidade aprendida, quanto o próprio aprendizado. Identifica-se como uma abordagem científica que pode ser usada para tratar muitas questões diferentes relacionadas à aprendizagem, aplicando-se a tipos diferentes de intervenção, especificamente no tratamento de crianças com autismo. A intervenção deve ser intensiva, vinte e cinco ou mais horas por semana durante pelo menos dois anos (GONÇALVES, 2011).

A intervenção baseada nesse modelo deve ser iniciada com uma avaliação inicial cuidadosa e aprofundada para identificar as competências da criança, ou seja, o que ela é capaz de fazer ou não. Após esta

etapa, selecionam-se objetivos individuais, metas e competências de diferentes domínios - habilidades funcionais, sociais e acadêmicas - que obedeçam uma sequência lógica de progressão a nível de dificuldade. Desse modo, cada aprendizagem é dividida em pequenas partes de acordo com o desenvolvimento e resposta apresentados pela criança (GONÇALVES, 2011).

Em cada passo, é essencial dar instruções claras, utilizar materiais adequados ao nível da criança e dar o reforço positivo, para potencializar a chance do comportamento se repetir no futuro. É dada muita importância à recompensa ou reforço de comportamentos desejados e à extinção de comportamentos inadequados. Uma das formas de proporcionar aprendizagem é o adulto apresentar uma série de atividades à criança. Cada uma delas com uma instrução específica, constituindo uma oportunidade para a criança responder e, dependendo da resposta, o adulto aplica a consequência que funcionará como reforço no caso da resposta correta.

Há muitas opiniões controversas sobre o ABA, sofrendo a acusação de ‘robotizar as crianças’, mas, apesar disso, apresenta resultados positivos na grande maioria dos estudos. Uma de suas principais características é o uso de consequências convencionais, como a troca com guloseimas, brinquedos e atividades preferidas. Espera-se que, na continuidade da intervenção, as consequências naturais sejam suficientes para manter o aluno

aprendendo. Durante o ensino, cada comportamento apresentado pelo aluno e sua frequência é registado para depois se trabalhar na sua modificação e para que possa ser avaliado a sua evolução e a eficácia da intervenção (GONÇALVES, 2011).

Outros modelos e ferramentas

O *Denver* (ESDM – *Early Start Denver Model*) é um modelo de Intervenção Precoce intensivo naturalista abrangente e se propõe a promover principalmente os domínios cognitivo, sócio-emocional e da linguagem das crianças com Transtorno do Espectro Autista entre os 12 e 60 meses de idade ao preparar, apoiar, recompensar e incentivar as iniciativas da criança. São enfocados os domínios: comunicação receptiva e expressiva, competências sensoriais, competência de jogo, competências motoras finas, competência motora grossa e comportamento adaptativo. Caracteriza-se como único modelo que pode ser aplicado a crianças com menos de 30 meses (LÖHR, 2016).

Os princípios de ensino do *ESDM* são incorporados no jogo e nas rotinas diárias naturais utilizando atividades de atenção conjunta com objetivos múltiplos definidos após uma avaliação inicial das necessidades com o *ESDM Checklist*. O *ESDM*, por meio da recompensa na interação social, fornece meios para desencadear e desenvolver a capacidade social na criança e auxilia os pais e outros facilitadores a interpretar as pistas da criança de forma a dar continuidade às interações. O efeito imediato destas

técnicas é o aumento drástico do número de oportunidades de aprendizagem que a criança experiencia durante o dia. Ao fim de 12 semanas, será efetuada uma nova avaliação e serão definidos novos objetivos de aprendizagem. Ao ser utilizado um plano de intervenção por todos os adultos e em todos os contextos, é maximizada a consistência da proposta e, então, a aprendizagem da criança acontece (RAMOS, 2017).

O programa *Son-Rise* foi desenvolvido com o foco no autismo. A proposta de intervenção é totalmente lúdica e prioriza a diversão, através da qual é iniciada a compreensão do comportamento, comunicação e interação, construindo uma ponte entre o mundo convencional e o mundo do autista. O facilitador vê o autista como um ser único, com suas particularidades e especificidades que deve ser respeitado (GONÇALVES, 2011).

O programa oferece aos pais um lugar prioritário, reconhece como essencial a participação destes no processo e enfatiza seu envolvimento emocional, considerando essa participação e interação essenciais. Procura que o autista participe espontaneamente das atividades propostas que o ajudarão a aprender todas as habilidades do desenvolvimento, como o contato visual, habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, o faz de conta, a criatividade e comportamento. Os pais devem também ser trabalhados durante todo o processo, há orientação voltada para ajudá-los a lidar com o diagnóstico da criança. Existem muitas

críticas e controvérsias relacionadas ao programa *Son-Rise* e até o momento não há nenhum estudo longitudinal significativo e rigoroso a respeito da sua eficácia.

Criado há mais de 12 anos, o *PECS* - *Picture exchange communication system* - foi desenvolvido pelo *Delawer Autistic Program* e surgiu como uma ferramenta alternativa às dificuldades encontrada ao longo dos anos com o uso de outros programas de comunicação. *PECS* é uma forma de comunicação, que permite à criança expressar suas necessidades e anseios ao utilizar-se da troca e intercâmbio de imagens, ajudando a criança com autismo a comunicar-se e a melhorar a sua interação social (GONÇALVES, 2011).

O *PECS* é um recurso extremamente simples por meio do qual as crianças são ensinadas a escolher e indicar/entregar uma imagem do objecto desejado a seu facilitador, para a obtenção do mesmo. Através desse procedimento, de maneira alternativa, é realizada uma ação comunicativa, que terá como consequência um resultado concreto em um contexto social (MELLO, 2004). O treino da competência é feito através de técnicas especiais e baseado no modelo cognitivo-comportamental.

Além dos modelos e ferramentas apresentados, existem ainda o modelo Scerts, o inventário Portage, o método Pandovan, o programa Haven, entre outros que não foram objeto desse estudo, mas que também podem ser empregados para melhorar a qualidade de vida da pessoa autista.

Relevância da formação dos professores

As ciências educativas reconhecem, atualmente, que a problemática central, de caráter neuro-cognitivo, não é o único fator responsável pelas dificuldades manifestadas durante o processo ensino-aprendizagem, mas também a forma como o sujeito é incluído e amparado pelo ambiente, sendo que este pode compensar grande parte das dificuldades apresentadas. Atendendo a esta demanda, a inclusão de crianças e com Transtorno do Espectro do Autismo no meio escolar requer, por vezes, a reestruturação do ato de ensinar, além da prestação de apoios adequados nas dimensões estrutural e social, para que esta forma específica de aprender seja contemplada. Consequentemente, torna-se de suma importância disponibilizar uma formação adequada ao profissional que é o mediador de todos esses recursos na sala de aula, o professor (PEREIRA, 2008).

O papel do educador

A educação especial exige adaptação dos componentes presentes na estrutura e dinâmica de funcionamento de uma escola, assim como profissionais devidamente preparados. Dentre tais elementos, o professor exerce um papel central nas condições gerais e específicas disponíveis para que a aprendizagem no TEA suceda da melhor maneira, a competência e formação profissional docente tem caráter decisivo no sucesso

deste processo. Os professores que atuam com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais ligadas ao autismo, segundo Bereohff (1993), fundamentalmente, deve estar preparado e munido de recursos para desempenhar sua função de forma eficiente. Ao educar uma criança autista, “pretende-se desenvolver ao máximo suas habilidades e competências, favorecer seu bem estar emocional e seu equilíbrio pessoal o mais harmoniosamente possível tentando aproximá-la de um mundo de relações humanas significativas” (BEREOHFF, 1993, p.143).

A atuação do professor é essencial para que os direitos e a inclusão garantida por lei sejam implementados nas escolas, de forma a proporcionar igualdade de oportunidades e utilização dos recursos da escola. É de suma importância que as famílias sintam segurança ao entregar seus filhos numa Instituição educativa, e isso torna-se mais provável com educadores seguros na execução de seu trabalho (SAMPAIO, 2018).

Sobre a importância do educador, Freire (2005 p.141) diz que são: “[...] os criadores de infinitas oportunidades, de vivências cognitivas e afetivas, das quais ele tanto precisa para aprender significar o mundo e principalmente a ‘se significar’ dentro dele”. É necessário, por isso, uma formação contínua e de frequência regular, pois educar uma criança autista exige profundo conhecimento sobre as características, comportamentos mais frequentes e que áreas estão mais comprometidas naquele aluno; também há de se levar em conta que os estudos

relacionados às crianças com TEA estão em constante atualização e progresso. O professor deve preparar, dirigir, acompanhar e avaliar continuamente o processo de ensino, um ensino sistemático, intencional e flexível, visando à obtenção de conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, além de capacidades sociais, comunicativas e interacionais, formando-se, assim, cidadãos que possam utilizar-se do conhecimento obtido para construir ativamente seus futuros e colaborar para o bem-estar comunitário.

Discussão

Os professores precisam de conhecimento bem consolidado e aplicável ao contexto cotidiano para saber como envolver os alunos com TEA na sala de aula a nível social e cognitivo, como promover o respeito às diferenças, adaptar os materiais pedagógicos, os conteúdos dos livros didáticos e ter orientações corretas para direcionar toda sua prática educacional. A perspectiva inclusiva traz a proposta do ensino regular acessível para todos, porém a inclusão nesse contexto é mera ilusão se não possui condições mínimas de proporcionar ao aluno bem-estar e equidade, pois, dessa forma, ao invés do processo inclusivo acontecer, a escola estará realizando a exclusão, por falta de condições necessárias.

Educar e aprender com TEA é constituir uma relação de interdependência; que pressupõe um jeito diferente e dinâmico de ensinar e de aprender, usando novas práticas docentes, estratégias e instrumentos

que auxiliam na superação das dificuldades que engessam muitos profissionais, trazendo sérios comprometimentos ao ensino-aprendizagem das pessoas com TEA e prejudicando uma geração que precisa ser inserida no mundo do conhecimento e da aprendizagem (SAMPAIO, 2018).

A inclusão em contexto escolar permite o aluno com TEA aprender em conjunto, no sentido de vivenciar a experiência escolar de forma adequada, num ambiente de interação e inclusão, sem a negligência de suas necessidades específicas. Nielsen (1999, p.41) defende que “separar crianças autistas do meio normal parece resultar na intensificação dos seus problemas”. Rose (1998) reforça que a promoção da inclusão depende em grande parte das estratégias que os professores adotam para assegurar que todos os alunos participem plenamente da aprendizagem durante o máximo de tempo possível.

A inclusão traz vantagens para todas as crianças no sentido em que se tornam mais sensíveis, respeitadores, e aprendem a crescer, cooperando e respeitando a diferença. A convivência com a diversidade proporciona uma educação em conjunto, oportunidade de as crianças se prepararem para a vida na comunidade, oportunidade para que os professores melhorem suas habilidades profissionais e ajuda para que a sociedade tome consciência da necessidade de se atribuir valor igualitário a todos.

Sendo assim, esse estudo defende a inclusão bem como a permanência da criança autista em sala

de aula do ensino regular. Sabe-se que ainda há inúmeras dificuldades à serem superadas em meio a um sistema educacional padronizador; e que, sem o respeito às singularidades e às diferenças individuais, tal processo é inviável. Apesar dos obstáculos, o preparo contínuo dos professores, no âmbito teórico e prático é, certamente,

um fator facilitador e indispensável para o alcance de uma realidade verdadeiramente inclusiva. É de grande valia estudos de campo para verificar a viabilidade, aplicabilidade, os benefícios e os obstáculos na implementação em sala de aula das metodologias apresentadas neste artigo.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)**. Arlington, VA: American Psychiatric Pub, 2013.

_____. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. Traduzido por C. Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BEREOHFF, A. Autismo: uma história de conquistas. **Em Aberto**, v. 13, n. 60, 1993.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CALDEIRA DA SILVA, P., et al. Programa clínico para o tratamento das perturbações da relação e da comunicação, baseado no Modelo DIR. **Análise psicológica**, v. 21, n. 1, p. 31-39, 2003.

CAVALCANTE, M. M. S., et al. A Formação de Professores e a Educação de Autistas em Escolas da Rede Pública da Zona Centro-Sul da Cidade de Manaus. **V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina: Uel, 2009. Acesso: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar>> em 01 de maio de 2019.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino**. Porto: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, I.M.D.M. **Uma criança com perturbação do espectro do autismo: um estudo de caso**. 2011. Tese de Doutorado. Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Castelo Branco.

FREIRE, L. H. V., Formando professores. **Camargo Jr. W. Transtorno Invasivo do Desenvolvimento: 3º Milênio**. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2005.

GONÇALVES, A. D. A., et al. **Os modelos de intervenção são eficazes para melhorar a inclusão de crianças com autismo**. 2011. Dissertação de Mestrado.

GONÇALVES, M. A. F. T., **Alunos com perturbações do espectro do autismo: utilização do sistema PECS para promover o desenvolvimento comunicativo**. 2011. Tese de Doutorado.

GRIBOSKI, C. M., et al. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008.

LÖHR, T. Intervenção precoce em crianças com autismo: modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização. **Educar em Revista**, v. 32, n. 59, p. 293-297, 2016.

MARQUES, C. E. **Perturbações do espectro do autismo**: ensaio de uma intervenção construtivista e desenvolvimentalista com mães. Coimbra: Editora Quarteto Colecção Saúde e Sociedade, 2000.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 4. Ed. São Paulo: AMA, 2004.

MONTE, F. F.; SANTOS, I. B. **Saberes e práticas da inclusão, dificuldades acentuadas de aprendizagem**: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de. A interação social e solução de problemas por, crianças: questões metodológicas, resultados empíricos e implicações educacionais. **Temas em psicologia**, v. 1, n. 3, p. 39-48, 1993.

NIELSEN, L. B.; SOARES, I. M. P. H. **Necessidades educativas especiais na sala de aula**: um guia para professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, E., **Autismo**: do conceito à pessoa. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação, 1996.

PEREIRA, F. (coord). **Unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo**: Normas orientadoras. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, 2008.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 54/2018**. Diário da República nº129 - Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

RAMOS, S. L. C. D. R., et al. **Avaliação da Eficácia do Modelo de Denver de Intervenção Precoce**: Estudo Comparativo de Casos. 2017. Dissertação de Mestrado.

RIBEIRO, L.C.; CARDOSO, A.A., Abordagem Floortime no tratamento da criança autista: possibilidades de uso pelo terapeuta ocupacional. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, UFSCar, v. 22, n. 2, 2014.

ROSE, R. O currículo: Um veículo para a inclusão ou uma alavanca para a exclusão. C. Tilstone; L. Florian & R. Rose **Promover a Educação Inclusiva**. Porto Alegre: Instituto Jean Piaget, p. 51-64, 1998.

SAMPAIO, L. M. T. **Formação do professor na educação inclusiva e Tea**. In: V CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Olinda: Realize, 2018. Acesso:<[http:// www.editora realize.com.br/revistas/conedu](http://www.editora-realize.com.br/revistas/conedu)> em 28 de abril de 2019.

SOUSA, P. M. L. D.; SANTOS, I. M. S. C. Caracterização da síndrome autista. **Psicologia.com.pt. Portal dos Psicólogos**, v. 259. Universidade de Coimbra, Portugal, 2005. Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos A>>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994.

O(s) autor(es) se responsabiliza(m) pelo conteúdo e opiniões expressos no presente artigo, além disso declara(m) que a pesquisa é original.

Recebido em 23/09/2020

Aprovado em 20/11/2020